

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Osobnostní předpoklady a kvalifikační profil asistenta pedagoga
Personality preconditions and qualification profile of schoolteacher's assistant

Bibiana Tulachová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Osobnostní charakteristika a kvalifikační profil asistenta pedagoga* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 31. 6. 2017

.....

Podpis

Děkuji doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podněty a vstřícný přístup při zpracování mé bakalářské práce.

Ve výzkumné části této bakalářské práce byla použita vybraná data z výzkumného projektu GAČR reg.č.17-07101S "Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga", na jejichž sběru se autorka bakalářské práce jako výzkumná asistentka osobně podílela, a to se souhlasem hlavní řešitelky jmenovaného projektu.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá profesí asistenta pedagoga. Teoretická část se zaměřuje na osobnostní a kvalifikační předpoklady pro profesi asistenta pedagoga a na náplň této profese. Rozebírá také různé aspekty vztahů, které hrají roli v profesi asistenta pedagoga. Posledním tématem jsou rizika, kterým je asistent pedagoga vystaven. Praktická část sleduje názory asistentů na jejich profesi a požadované kompetence pro výkon této profese. Cílem práce je zjistit, které předpoklady považují asistenti pedagoga za nejdůležitější pro svou profesi.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, osobnostní charakteristika, kvalifikační profil, interpersonální vztahy, rizika, profesní předpoklady

Annotation

This bachelor's thesis is concerned with profession of schoolteacher's assistant. Theoretical part is focused on personality and qualifying traits required for schoolteacher's assistant profession and its contents. The work also analyses various aspects of relations which are crucial to profession of schoolteacher's assistant. Last topic of theoretical part of work is formed by risks that schoolteacher's assistants are exposed to. Practical part observes schoolteacher's assistant's opinions about their profession and competences required for performance of this profession. The aim of this work is to find out what preconditions schoolteacher's assistants consider the most important for their profession.

Keywords

Schoolteacher's assistant, personal characteristic, qualification profile, interpersonal relationships, risks, professional preconditions

Obsah

Anotace.....	4
1 ÚVOD	6
2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE	7
2.1 Kvalifikace.....	8
2.2 Vlastnosti, vědomosti a dovednosti	9
3 NÁPLŇ PROFESE	13
3.1 Přímá pedagogická činnost	13
3.2 Nepřímá pedagogická činnost.....	16
4 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY	17
4.1 Asistent pedagoga a žák.....	17
4.2 Asistent pedagoga a rodiče žáka	18
4.3 Asistent pedagoga a ostatní žáci ve třídě	19
4.4 Asistent pedagoga a třídní učitel.....	20
4.5 Asistent pedagoga a pedagogický sbor	21
4.6 Asistent pedagoga a speciální pedagog.....	22
5 RIZIKA	24
5.1 Syndrom vyhoření.....	24
5.2 Konfliktní situace, úzkosti a stres	25
6 VYBRANÉ ASPEKTY PROFESNÍ IDENTITY ASISTENTA PEDAGOGA – výsledky výzkumné studie	27
6.1 Úvod do výzkumného problému.....	27
6.2 Základní informace o výzkumné studii	27
6.6 Role asistenta pedagoga ve škole - výsledky kvalitativní sondy	31
6.7 Jak se vidí sami asistenti? (Výsledky škál Likertova typu)	40
6.9 Závěr z výzkumného šetření	41
7 ZÁVĚR.....	43
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	45
SEZNAM PŘÍLOH	48

1 ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem vybrala na základě profesní zkušenosti, která zvýšila můj zájem o tuto velmi aktuální problematiku. Osmnáct měsíců jsem měla možnost pracovat v prostředí inkluzivního školství, kde jsem se setkávala s integrací různorodě znevýhodněných dětí a zároveň zavedení nové funkce asistenta pedagoga. V této praxi a v kontaktu s pedagogickými pracovníky základní školy jsem si uvědomila důležitost této významné profese, která je však dosud nedoceněná. Proto bych chtěla zdůraznit nutnost potřeby kvalitních osobností, které by měly tuto pozici zastávat a zvyšovat tak kvalitu vzdělávání dalších generací.

V důsledku nové Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je asistent pedagoga jedna z nejvíce žádaných profesí. Česká veřejnost má však jen nepatrnou představu o tom, co je skutečnou náplní této práce. Asistent pedagoga, který je přidělen žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, by mu měl pomáhat začlenit se mezi žáky v běžných třídách, což je úkol velmi náročný a obsahuje nároky na asistenta v oblastech jeho interakce, jak s žákem a jeho rodinou, tak s ostatními pedagogy. Asistent by měl nenápadně svou přítomností podpořit proces vzdělávání, což vyžaduje vedle odborné kvalifikace také kvalitní osobnostní rysy.

Práce se zaměřuje na asistenty pedagoga v běžných českých základních školách, kteří pracují se žáky se zdravotním znevýhodněním. Práce nemá za cíl objasnit nároky na práci s jednotlivým postižením. Je ale zřejmé, že v práci asistentů lze nalézt společné znaky, které ovlivňují jejich profesi. Cílem je uspořádat nároky a požadavky, které jsou kladeny na osobnost člověka, který vykonává profesi asistenta pedagoga a objasnit náplň této práce. Smyslem je tak představit potřebné povahové vlastnosti a dovednosti, kterými by měl asistent disponovat a zároveň upozornit na postavení asistenta pedagoga v kolektivu pedagogických pracovníků.

Měla jsem možnost účastnit se výzkumného šetření s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. 17-07101S. „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga“. V praktické části bude uveden popis mé výzkumné práce a její výsledky. Výzkumné nástroje uvedené v práci byly použity s vědomím řešitelů projektu Grantové agentury České republiky č. 17-07101S.

2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE

V odborné literatuře nacházíme mnoho zmínek o potřebnosti profese asistenta pedagoga. Posledním trendem ve školství, o kterém mluví Vitečková (2009) je snaha, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebyli cílovou skupinou pouze speciálního školství, ale také běžných škol. Uzlová (2010) dodává, že dnešní společnost prosazuje rovné podmínky pro všechny žáky s ohledem na jejich individuální potřeby. Aby se tyto potřeby mohly naplnit, je nezbytné najít vhodného člověka, který bude žáka ve školním procesu provázet a přizpůsobovat mu podmínky. Jeho úkolem je také pomáhat také s individualizací výuky. Proto byla v posledních letech zavedena funkce asistenta pedagoga.

I když je dnes na tuto pozici nedostatečný počet zájemců a ředitelé stále hledají do svých škol asistenty, je třeba dobře vybírat, protože tato profese je natolik specifická, že není vhodné přijmout každého. Teplá (2005) upozorňuje na důležitost výběru kvalitní osobnosti pro vykonávání této profese. Varuje také před „výběrem z personální nouze“, který může vést k přijetí nevhodných osob, které nemají jiné pracovní možnosti a s počátečním nadšením začnou pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci ale jistě potřebují něco více, než pouze asistenty, které uspokojuje, že mají nějaké zaměstnání a proto ho vykonávají. To vede podle Horáčkové (2015) k častému střídání osob na pozici asistenta pedagoga. Pokud se asistent ve třídě každou chvíli mění, je velmi nepříznivě ovlivněno také klima celé třídy. Podle Kendíkové (2016) motivuje osoby k práci na pozici asistenta pedagoga, kromě jistého pracovního místa také velmi příjemná dopolední pracovní doba, která je vhodná zejména pro ženy s dětmi předškolního a školního věku. Takové důvody ale zcela jistě nejsou vyhovující pro obsazení této pozice, která je ve školství tak důležitá. Nesprávně motivovaní asistenti navíc většinou po prvních měsících, kdy zažijí realitu „na vlastní kůži“ brzy vystřízliví a mohou mít ve vykonávání své profese značné problémy. (Teplá, 2005, s. 69)

Jaká je tedy vhodná motivace pro vykonávání profese asistenta pedagoga? Podle Kendíkové (2016) jsou to nejčastěji vnitřní pohnutky, snaha pomáhat druhým, nebo radost z práce s dětmi. Asistenti pedagoga vidí ve své profesi také možnost profesního, ale i osobního růstu. Motivace k této profesi však rozhodně nestačí, nároky jsou mnohem vyšší. Proto je na místě zmínit osobnostní předpoklady a vhodnou kvalifikaci pro výkon profese asistenta pedagoga.

2.1 Kvalifikace

Na pozici asistenta pedagoga můžeme v českém školství nalézt široké spektrum osob od vyučených po absolventy vysokých škol. „*Kvalifikace pro výkon práce asistenta pedagoga může být tedy velmi různorodá – minimem je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru.*“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 13) Devecchi a kol. (2012) ukazuje nevýhody obou těchto extrémů – asistenti pedagoga s nižším vzděláním se mohou v kolektivu pedagogických pracovníků setkat s podceňováním a despektem, asistenti pedagoga s vysokoškolským vzděláváním mohou být naopak zatěžováni povinnostmi a pracovními záležitostmi, kterými by se měl zabývat sám pedagog. Odbornou kvalifikaci pro tuto pozici upravuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (Viz příloha č. 1)

Kendíková (2016) ve své publikaci přináší přehled institucí, které zprostředkovávají kvalifikační kurzy, které jsou dostupné v různých regionech po celé České republice. Jak je zřejmé z praktické části této bakalářské práce, asistenti nejčastěji využívají k získání kvalifikace pro tuto profesi právě tyto kurzy. Kurzy zajišťují tyto instituce:

- Centrum celoživotního vzdělávání – Pardubice
- Centrum celoživotního vzdělávání při VŠERS – České Budějovice
- KVIC Nový Jičín – Opava
- Mladá Boleslav, ZŠ a MŠ Prointepo, s. r. o.
- Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV) – v různých krajích
- Nová škola, o. p. s., Služba škole
- Pedagogická fakulta UK – Praha
- PPP Zlín
- Středisko služeb školám Brno
- Speciální pedagogické centrum Šumperk
- Rytmus, o. p. s. – Praha, Brno
- Univerzita Palackého Olomouc
- Vysočina Education

- Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK)
- Zařízení pro DVPP a SSS – České Budějovice

Teplá (2015) uvádí, že asistent pedagoga, který právě nastoupil, nemusí splňovat požadavky na odbornou kvalifikaci. V takové situaci je povinností ředitele mu zajistit studium v příslušném oboru, aby mohl tuto práci vykonávat kvalifikovaně. Stejně tak je potřeba, aby asistent pedagoga vykonával pouze takové činnosti, pro které je kvalifikován. (Morávková Vejrochová, 2015) Trent (2014) pak upozorňuje, že pro asistenta pedagoga je velmi důležité, aby mohl poznatky a dovednosti, získané kvalifikačním studiem, uvést a využít v praxi. Tím se lépe buduje profesní identita. Pokud se asistent nemůže angažovat ve výuce a nemůže využít toho, co se naučil, může ho tato zkušenost zablokovat v jeho profesním růstu.

2.2 Vlastnosti, vědomosti a dovednosti

Podle Mezery (2008) si své povolání vybíráme právě na základě svých vlastností, schopností a dovedností. Proto, abychom dobře vykonávali svou profesi, musíme své přednosti i nedostatky dobře znát a umět s nimi pracovat. Pro kvalitní vykonávání této profese nestačí pouze odborná kvalifikace, ale bezpochyby je potřeba, aby měl uchazeč kvalitní osobnost, zvláště v rovině mravní. Teplá (2015) vyzdvihuje potřebnost dobrého osobního příkladu a životního stylu asistenta pedagoga, nesmírně ovlivňující žáky, se kterými se asistent denně setkává. Asistent pedagoga vychovává svým nepřetržitým působením na žáky v době výuky, ovlivňuje svým chováním, svými postoji a činy. Tímto nese na výchově mladé generace velkou zodpovědnost. Horáčková (2015) zmiňuje velký dopad osobnosti asistenta pedagoga na klima třídy. Od asistentů pedagoga by měly být požadovány podobné vlastnosti, vědomosti a dovednosti jako od pedagogických pracovníků. *„Kromě potřeb žáků pak mohou preferované vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta vycházet z potřeb konkrétního učitele, například když má být kompetence asistenta určitým doplněním schopností a dovedností učitele.“* (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014, s. 31) Přesto však je tato pozice specifická mnoha dalšími prvky.

Vlastnosti

Mikšík (2007) předkládá souvislosti, které nacházíme mezi osobnostními vlastnostmi a úspěšností v realizaci určitých profesionálních aktivit. Tyto osobnostní vlastnosti klade

na první místo v profesních předpokladech, neboť znalosti, schopnosti, zkušenosti a dovednosti je možné si osvojit jen, pokud je pro ně vytvořen základ v osobnostním profilu jedince.

To, jaké má asistent pedagoga vlastnosti, tedy hraje klíčovou roli. Podle Teplé (2015) by mělo zcela jistě jít o důsledného a zodpovědného člověka. Uzlová (2010) vidí důležitost také v osobnostní autoritě, nastavení hranic a pravidel. Teplá (2015) vyjmenovává další důležité vlastnosti asistenta pedagoga. Měl by být pozitivní a vyrovnaná osobnost, komunikativní, tvořivý, trpělivý, laskavý a optimistický. Asistent pedagoga by měl umět přijímat odlišnosti bez jakýchkoliv zvláštních projevů s velkým postojem otevřenosti. Podle Uzlové (2010) si asistenti často přivlastňují selhání žáka a všechny jeho neúspěchy si berou za své, přikládají jim svou chybu a snaží se, aby dítě dosáhlo lepších výsledků, než je schopné. Proto by asistent pedagoga měl být také člověk uvědomělý a realistický. Podle výsledků výzkumu Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) je velmi podstatné, aby byl asistent pedagoga trpělivý, klidný a nevznětlivý. Uzlová (2010) dodává další charakteristiky, jako tvořivost, flexibilitu, spolehlivost, laskavost, důslednost a odpovědný přístup. Kendíková (2016) vidí důležitost navíc v sebevědomí jedince. Asistent by měl být zcela jistě diskrétní, neboť mu *„nepřísluší zpochybňovat správnost rozhodnutí rodičů o zařazení dítěte do běžné školy, dávat doporučení na přeřazení do jiné školy, kritizovat práci učitele nebo domácí péči rodičů.“* (Uzlová, 2010, s. 51) Gavora (2015) mluví i o potřebnosti humoru. Humor v interakci s žáky navodí uvolněnou atmosféru, nadlehčuje situaci, snižuje napětí a pomáhá odbourávat konflikty. Pokud asistent pedagoga používá humor ve své práci vhodným způsobem, může být začleňování žáka mnohem jednodušší.

Vědomosti

Asistent pedagoga by měl mít ambici stále se vzdělávat ve svém oboru. Je to potřebné pro osobní růst a větší schopnost podpořit žáky cíleně v tom, co potřebují a nezasahovat do toho, co zvládnou sami. Teplá (2015) vidí prioritu ve výchově žáka k co samostatnému způsobu života. Své vědomosti může asistent pedagoga rozšiřovat dalším kvalifikačním vzděláním, ale i samostudiem publikací, kterých na trhu stále přibývá. Kendíková (2016) doporučuje kurzy, zaměřené na práci s žáky s konkrétními diagnózami a problémy, vždy vybírané podle žáka, se kterým asistent pedagoga pracuje. Nabídka je velmi široká, od hodinových kurzů po celotýdenní semináře, workshopy a konference. Jsou určeny

pro všechny pedagogické pracovníky, často ale konkrétně i pro asistenty pedagoga. Horáčková (2015) vidí velkou výhodu v asistentově přehledu ve speciální pedagogice, oblasti inkluze a integrace. Tyto znalosti pak asistent může sdílet s učitelem a ostatními pedagogickými pracovníky školy. To může být velké obohacení pro školu. Kendíková (2016) dále zdůrazňuje i požadavek znalosti kompenzačních pomůcek, se kterými žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje. Asistent pedagoga by se v této oblasti měl dobře orientovat a měl by dokázat žákovi poskytnout vždy profesionální podporu.

Znalosti a vědomosti asistenta pedagoga nejsou důležité pouze pro způsob vykonávání této práce především pro její obsah. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) upozorňují na potřebnou úroveň vzdělání asistenta pedagoga při individualizovaném výkladu pro žáka.

Dovednosti

Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) doporučují využít přirozeného nadání nebo dovedností asistenta pedagoga, které získal například v předchozím zaměstnání a kterými může vhodně obohatit výuku a doplnit schopnosti učitele. Uzlová (2010) vidí velkou výhodu v předchozích zkušenostech v praxi s dětmi, například vedení dětských letních táborů, nebo zájmových kroužků.

Standard práce asistenta pedagoga klade důraz především na nenásilné a přirozené chování, zaujetí pro svou práci, schopnost spolupráce, samostatnost a organizační schopnosti. (Morávková Vejrochová, 2015) Důležité je, podle Kendíkové (2016) aby asistent pedagoga měl podobné schopnosti jako každý pedagog. Měl by být schopný podrobně a kriticky zanalyzovat situaci, najít případné chyby, poučit se z nich a v budoucnu jim předcházet. Protože se v inkluzivním vzdělávání často objevují problémy v chování žáků, asistent pedagoga by měl umět k těmto skutečnostem přistoupit, k čemuž je jistě důležitá i schopnost vlastní sebereflexe a uznání svých omylů. Další potřebnou schopností je empatie. Asistent pedagoga by měl mít ambici stále si zjišťovat nové informace o zázemí, rodině a prostředí, kde se žák pohybuje nejčastěji, jaké má předpoklady a životní podmínky pro vzdělávání. Asistent by měl umět přemýšlet často nad tím, jak se žák cítí, proč reaguje daným způsobem, jak on sám přemýšlí. (Gavora, 2015) Teprve potom může asistent pedagoga žáka pochopit a podpořit ho v jeho vzdělávacím procesu. Toto vše představuje velké nároky na oblast komunikace mezi asistentem pedagoga a rodinou.

Je třeba, aby asistent pedagoga uměl výborně komunikovat se všemi, kteří se zapojují do procesu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť on je prostředník mezi školou a rodinou. Asistent pedagoga je ten, který se setkává každý den s rodiči při převzetí žáka, ten který informuje rodiče o všech změnách a událostech, ten který je s žákem v kontaktu denně a zná nejlépe jeho potřeby ve školním prostředí. Úspěchy v inkluzivním vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami často závisí právě na spolupráci školy a rodiny. (Teplá, 2015) Na nároky v oblasti komunikace upozorňuje i Kendíková (2016) a to při soužití všech pedagogických pracovníků školy. Asistent by měl umět pracovat pod vedením učitele, dbát všech jeho pokynů, informovat ho o všem, co učitel nemá příležitost postřehnout nebo zaznamenat. Asistent by měl umět spolupracovat a sdílet informace i s ostatními pedagogickými pracovníky. Uzlová (2010) hovoří také o nezbytnosti nalezení správné míry ve vztazích, asistent by neměl být ani submisivní ani dominantní.

Nesmíme zapomínat na důležitost kladného a fungujícího vztahu mezi asistentem a žákem, který nevznikne jinak, než otevřenou, pravdivou a častou komunikací mezi těmito dvěma stranami. (Kendíková, 2016) Pokud se asistent neumí vyjadřovat, neumí komunikovat a nebude pomáhat žákovi v sociální interakci s ostatními žáky, může se stát překážkou v tomto vztahu a může stigmatizovat znevýhodněného žáka více, než je. (Uzlová, 2010) Velmi důležitá je komunikace v hodině, kdy probíhá výuka a žák se zapojuje mezi ostatní spolužáky. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) je velmi potřebné propracovat systém komunikace ve vyučovací hodině, což by mohlo velmi usnadnit průběh vzdělávání, zejména asistentovi. Asistent pedagoga musí stále věnovat pozornost žákovi i učiteli a pro svou komunikaci s žákem a učitelem musí často používat šeptanou řeč v kombinaci s neverbální komunikací. Vede ho k tomu snaha nerušit třídu, být nenápadný a neupozorňovat zbytečně na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent by tedy měl být schopný takové komunikace, která neobtěžuje třídu, ostatní ji nepostřehnou a zároveň bude funkční. Taková komunikace musí být potom příjemná žákovi i pedagogovi. Podle Gavory (2005) jsou pedagogové často v komunikaci velmi chladní a bez emocí, protože si chtějí udržet autoritativní osobnost a respekt u žáků. Ale i žáci mají emocionální potřeby a je pro ně důležitý přístup učitele. Proto by asistenti pedagoga měli umět skloubit autoritu s vstřícností. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) doporučují větší zaměření na tuto opomíjenou komunikační dovednost při kurzech, nebo při dalším vzdělávání asistentů pedagoga.

3 NÁPLŇ PROFESY

Abychom mohli vymezit, jaké předpoklady jsou nutné pro vykonávání profese asistenta pedagoga, je nutné, abychom definovali, co je vlastní náplní této práce a jaké situace asistent pedagoga prožívá každodenně. Asistenti, kteří přicházejí na tuto pozici, mají podle Uzlové (2010) často nejasnou představu o tom, co budou v praxi dělat a jak budou s žáky pracovat.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných uvádí náplň činnosti asistenta pedagoga. Avšak podle Morávkové Vejrochové a kol. (2015) je formulace náplně práce asistenta pedagoga více v rukou samotného ředitele školy. Učitelé a poradenští pracovníci mají malou možnost ovlivňovat a připravovat náplň práce asistenta pedagoga. Velmi výjimečně se na tomto procesu podílí zákonní zástupci žáka, nebo samotní žáci. Velmi jasný přehled náplně práce asistenta pedagoga přináší nedávno vydaný Standard práce asistenta pedagoga. (Morávková Vejrochová, 2015) V tomto Standardu je náplň práce rozdělena do několika částí: individuální, nebo skupinová podpora žáka se speciálními vzdělávacími potřebami přímo ve třídě, nebo mimo třídu, práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování, společná příprava s učitelem, doučování žáků, komunikace s rodiči a konzultace s poradenskými pracovníky. Tyto činnosti lze rozdělit na přímé a nepřímé pedagogické činnosti.

O poměru této přímé a nepřímé pedagogické činnosti rozhoduje ředitel školy. Nepřímá pedagogická činnost nemusí být v úvazku asistenta pedagoga žádná, nebo může tvořit až polovinu jeho pracovní náplně. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková., 2014)

3.1 Přímá pedagogická činnost

Přímá pedagogická činnost je pro pedagogické pracovníky stanovena v nařízení vlády č.75/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005, o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Rozsah této činnosti pro asistenty pedagoga se pohybuje mezi 20 – 40 hodinami týdně. Rozlišit, co přesně je přímá pedagogická činnost, kterou by měl vykonávat asistent pedagoga, není snadné. Drotárová (2006) uvádí výčet přímé pedagogické činnosti. Asistent v rámci této činnosti pomáhá ve třídě a s doučováním, pomáhá žákovi překonávat bariéry, které ho oddělují od spolužáků, vykonává dozor

v průběhu přestávek a na školních akcích a vede volnočasové aktivity. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) je potřeba zřetelně vyjasnit kompetence mezi asistentem pedagoga a učitelem. Zcela jistě je potřebná podpora asistenta pedagoga v jídelně, ve družině, při doprovodu žáka po škole, při polohování a podpoře žáka při afektu. Dalším tématem jsou činnosti o výuce při spolupráci s učitelem. Zde velmi závisí na vztahu učitele a asistenta a vzájemné vymezení zodpovědnosti. Asistenti nejčastěji podporují u žáků koncentraci pozornosti, navrací k činnosti, podporují samostatnost a motivaci žáka, podávají individualizovaný výklad, vedou a mění tempo žáka, korigují jeho chování, strukturují činnosti, chrání žáka i jeho spolužáky před afektivním chováním a další. Teplá (2015) také uvádí přehled činností asistenta pedagoga. Více se zaměřuje na obecnější činnosti, zdůrazňuje profesi asistenta pedagoga jako „most“ mezi všemi účastníky (žákem, rodiči, pedagogem a školou). Podle ní asistenti pedagoga pomáhají žákům při začleňování a přizpůsobení se školnímu prostředí, při zprostředkování učební látky, pomáhají pedagogům při výchově a vzdělávání, při komunikaci pedagogů s žáky. Kendíková (2016) navíc přidává pomoc dětem s těžkým zdravotním postižením při přesunech a pohybu po škole a při sebeobsluze. Horáčková (2015) upozorňuje na citlivost tohoto tématu, zejména apeluje na nesprávné uchopení znevýhodnění žáka, neboť podceňování jeho potřeb může vést k zaostávání žáka, naopak jejich přecenění může žáka zbytečně zviditelňovat. Je tedy potřeba zde najít rovnováhu v přístupu k žákovi.

Do přímé pedagogické činnosti spadá také individuální výuka, která probíhá mimo třídu, kdy se asistent věnuje jednomu žákovi, nebo skupině žáků. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) by k tomuto řešení mělo docházet jen v dobře odůvodněných případech, pokud například žák nestíhá tempo třídy, nebo setrvání ve třídě ovlivňuje jeho pokroky. Němec, Šimáčková-Laurenčková a Hájková (2014) uvádí další důvod a to, pokud žák svým problémovým chováním ruší celou třídu. Pokud však k takové alternativě musí dojít, je velmi důležité a na odpovědnosti asistenta, aby obdržel od učitele přesné pokyny a zadání ke své práci a aby tato odvedená práce byla učitelem důkladně zkontrolována. Teplá (2015) zpochybňuje, zda v takovém případě lze vůbec mluvit o integraci a inkluzi žáka. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) upozorňují na problém nesnadného začleňování do kolektivu třídy, minimálního profitu z výkladu učitele a nedostatek spolupráce a kontaktu s ostatními spolužáky. Varují před upřednostňováním vzdělání před výchovou a socializací, přesto však kontakt se spolužáky a začlenění do kolektivu může být pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho sebepojetí mnohem důležitější než obsah

výuky. Zajímavé a přínosné jsou také výsledky výzkumného projektu DISS¹ ve Velké Británii, na kterém Webster (2010) poukazuje na velká rizika individuálního vzdělávání s asistentem a celkové působení asistenta jen na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že žáci vzdělávání asistentem, dosahovali mnohem horších studijních pokroků, než žáci pod vedením kvalifikovaného učitele. Takový závěr byl odůvodněn nedostatečnou kvalifikací asistentů pedagoga k odvádění jejich práce a také častější spoluprací a vlivem asistenta pedagoga na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nazarčuková (2015) také uvádí, že pokud je centrem edukace a předávání znalostí učitel a asistent mu pomáhá ve třídě se všemi žáky, může učitel dosáhnout výborných výsledků všech žáků ve třídě, včetně těch integrovaných.

V českém školství se objevuje také fenomén častého suplování asistentů za pedagogy. Drotárová (2006) považuje tuto pedagogickou činnost asistenta za zjevnou chybu, neboť asistent pro přímé vyučování žáků nemá potřebné znalosti, ani požadovanou kvalifikaci.

Asistent pedagoga je s žákem v interakci nejen o hodinu, ale i o přestávce. Tato přímá pedagogická činnost závisí zejména na individuálních potřebách žáka, neboť někteří nepotřebují v tomto čase dohled a pomoc vůbec, jiní naopak více než o vyučovací hodinu. Je třeba, aby asistent k tomuto přistupoval úměrně k potřebám žáka, neboť někdy je lepší nechat žákovi prostor pro navázání kontaktů a vlastních aktivit. V některých případech může asistent pedagoga žákovi dopomoci s navázáním kontaktů a vztahů a potom se zase stáhnout do pozadí. (Mrázková, Kucharská a kol.(2014) Škurek (2015) hovoří také o dozoru, vykonávaném o přestávkách, či mimoškolních aktivitách, který je dobré nezanedbávat. Asistent pedagoga na něm má stejný podíl jako ostatní pedagogové a proto pro něj plynou z této činnosti stejné povinnosti.

Asistent pedagoga může pracovat s žákem i ve školní družině. Podmínky této práce zmiňuje Puškinová (2016). Aby asistent mohl být s žákem ve školní družině, je potřeba doporučení školského poradenského zařízení a také souhlas zákonného zástupce a MŠMT, nebo krajského úřadu k navýšení finančních prostředků, aby mohl být asistent za tuto činnost platově ohodnocen. Pokud jsou tyto podmínky splněny, pak je školní družina povinna žákovi poskytnout asistenta pedagoga.

¹ DISS – the Deployment and Impact of Support Staff project

Ve standardu práce asistenta pedagoga je zřetelně uvedeno, že náplň přímé pedagogické činnosti má být vždy vytvořena individuálně pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Morávková Vejrochová, 2011⁵)

3.2 Nepřímá pedagogická činnost

Podle Němce (2014) by měla nepřímá pedagogická činnost být zahrnuta také v náplni práce asistenta pedagoga a obsahovat společné přípravy a konzultace s učitelem, účast na pedagogických radách, konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště, konzultace s jinými asistenty pedagoga a zákonnými zástupci žáka, absolvování kurzů, samostudium a účast na přípravě individuálních vzdělávacích plánů. Kendíková (2016) upozorňuje na důležitou roli asistenta pedagoga v realizaci IVP², neboť asistent pedagoga je s žákem v nejčastějším kontaktu, může proto zdravě posoudit, zda je individuální vzdělávací plán vyhovující, či nikoli. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) dodává k náplni nepřímé pedagogické činnosti také vytváření pomůcek a materiálů, vedení záznamů, podílení se na přípravě kvalifikace a realizace vhodných podmínek. Podle Mrázkové, Kucharské a kol.(2014) je třeba řádně vyjasnit kompetence mezi učitelem a asistentem pedagoga, aby bylo jasné, komu jsou přidělené jaké úkoly.

² IVP – individuální vzdělávací plán

4 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY

Interpersonální vztahy v kolektivu pedagogů mají velký význam. Pokud jsou tyto vztahy dobré, mohou napomáhat cílům školního systému, tedy vzdělávání a výchově. Pokud jsou tyto vztahy nezdravé, mohou dosažení těchto cílů bránit.

„Lze shrnout, že asistenti pedagoga výrazně podmiňují úspěšnost svojí práce zejména kladnými vztahy, ať již s učitelem, žákem, či jeho rodiči, s ostatními žáky, dále pak s vedením školy a pedagogickým sborem. Vztahy konkretizují potřebou dobré komunikace, spolupráce, a vzájemného respektu. Až na dalších místech jsou podmínky materiální, vzdělávací, prostorové a další.“ (Mrázková, 2014, s. 33)

4.1 Asistent pedagoga a žák

Protože nejobsáhlejší část práce asistenta zahrnuje spolupráci s dítětem a jeho doprovázení v téměř každé školní situaci, je žádoucí, aby asistent s žákem vytvořili dobrou vzájemnou interakci, součinnost, vztah. Podle Slaměníka (2008) je velkou výhodou v interpersonálních vztazích podobnost osobností, neboť, podle poznatků o roli podobnosti, pokud jsou si lidé nějakým způsobem podobní, jsou si více nakloněni, jednodušeji spolu vytváří přátelský vztah, který se vyznačuje vysokou úrovní vzájemné pomoci. Pokud si oba vzájemně vyhovují, lze tak předejít zbytečným problémům. Podle Kendíkové (2016) je velmi důležité, aby asistent vytvářel pro žáka, i přes problémové chování a další obtíže, bezpečné prostředí, ve kterém se žák nebude bát asistentovi důvěřovat.

Teplá (2015) upozorňuje na rizika, která nastávají, pokud dítě asistenta odmítá, neposlouchá jej, nebo se ho dokonce bojí. Tato situace výrazně ztíží postavení žáka a dokonce brání začlenění žáka do kolektivu třídy. Samotná přítomnost asistenta pedagoga u žáka je vnímána jako stigmatizace a potvrzení ne-normality žáka, což pak může žáka z kolektivu vyčleňovat. (Mrázková, Kucharská, 2014)

Ve vztahu asistenta pedagoga a žáka je důležité jasné vymezení činností, kompetencí a oblastí, v nichž bude asistent pedagoga žákovi pomáhat a jaké zvládne žák sám. Anderliková (2014) podmiňuje úspěšnou inkluzi právě touto dovedností. Pokud asistent pomáhá žákovi v samostatnosti, ukazuje mu jak převzít zodpovědnost na sebe a jak může na sobě pracovat, potom je asistent na svém místě. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) ve svém výzkumném šetření zjistili, většina asistentů tento poměr

dokáže správně odhadnout a umí pomáhat žákům opravdu jen v situacích, které to vyžadují. Dodávají ale, že někdy je nadbytečná podpora nutná k jinak obtížně dosažitelnému pocitu pokroku a úspěchu.

4.2 Asistent pedagoga a rodiče žáka

Podle Teplé (2015) jsou rodiče žáka velmi významným prvkem v celém vzdělávacím procesu, neboť oni znají své dítě nejlépe, vědí, co potřebuje a jaké řešení je pro něj nejpřínosnější. Proto by se měli stát aktivními členy týmu všech pedagogických pracovníků, kteří usilují o začlenění žáka do kolektivu. Je velmi dobré, aby asistenti byli reprezentativní profesionálové také v komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) uvádí, že tato komunikace vyžaduje intenzivní kontakt různými formami, od docházení asistentů k rodině domů, přes telefonické konzultace, po e-mailové zprávy. Kendíková (2016) dodává, že asistent může být v kontaktu s rodiči také v době třídních schůzek, některé školy ale pořádají i společná setkání pro rodinu i pedagogické pracovníky, kteří pracují s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) zmiňují, že komunikace by měla být otevřená z obou stran, aby se předcházelo nepochopením a zbytečným problémům. Asistent by měl umět vycházet rodičům vstříc, ale je třeba, aby si zachoval profesionální přístup a svůj vlastní názor na věc. Doporučuje se, aby kontakt mezi asistentem pedagoga a rodiči probíhal v rámci společenských pravidel. *„I přes každodenní komunikaci si však asistent pedagoga musí zachovat profesionální odstup, stanovit hranici diskuzí, nepřipustit familiárnost vztahů, tykání si se zákonnými zástupci, zveřejňování interních informací ze školy/školského zařízení, kritizovat učitele apod.“* (Teplá, 2015, s. 66)

Kendíková (2016) také upozorňuje na nevhodnost komunikace s rodiči před samotným žákem, nebo jeho spolužáky, což je nejjednodušší forma pro rodiče i asistenta, neboť tak mohou činit při předávání žáka. Přesto je to velmi nevhodné, protože tyto rozhovory mohou žáka znejistit, nebo dokonce traumatizovat.

Teplá (2015) uvádí, že spolupráce s rodiči nemusí jít vždy lehce a bez překážek, problémem může být i zneužívání asistenta pedagoga, kdy rodiče žáka po něm mohou požadovat nadměrné nároky a úkoly, které nejsou náplní jeho práce.

Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) může do tohoto vztahu zasáhnout také speciální pedagog, který může usměrňovat frekvenci a způsob setkávání rodičů a asistenta. Speciální

pedagog může vést asistenta, jak uchopit spolupráci s rodiči efektivně a jak si nastavit hranice tak, aby nedocházelo k narušování společenských pravidel, nebo přílišného zasahování do života rodiny. Řešit může i formálnost, či neformálnost vztahů, i přes přátelské vztahy by zde měla být zachována vysoká míra profesionality.

Hučín (2005) podmiňuje dobrou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi spolužáky dobrou spoluprací s rodinou dítěte. Rodiče mohou pomáhat dítěti s přípravou na vyučování, nebo se studiem. Někteří rodiče se dokonce chtějí sami stát asistenty pedagoga svého dítěte. Tuto aktivní snahu zapojit se do procesu vzdělávání kritizuje Uzlová (2010), neboť taková forma asistence nemusí pomáhat žákovi naprosto se osamostatnit a potlačuje příležitosti zvládat nové, často i nepříjemné situace.

4.3 Asistent pedagoga a ostatní žáci ve třídě

Protože je asistent pedagoga ve vyučovací hodině nejen se svým svěřencem, ale i s ostatními žáky, je s nimi logicky v častém kontaktu. Uzlová (2010) poukazuje na rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga, který je patrný již z názvu. Osobní asistent pomáhá pouze jednomu žákovi, jedné osobě s jeho potřebami. Asistent pedagoga pomáhá učiteli s celou třídou, proto je k dispozici všem žákům podle jejich potřeb. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) uvádí různé možnosti zapojení asistentů do výuky intaktních žáků, které ale závisí na kvalifikaci asistenta. Pokud má asistent vysokoškolské vzdělání, může se dokonce zapojit do výkladu nového učiva. Bez této kvalifikace mohou asistenti dohlížet nad skupinovou prací žáků, opakovat již probrané učivo, nebo přebrat roli pedagoga pod jeho dohledem. Dále uvádí, že ve společnosti panuje mylné přesvědčení, že asistent ve výuce spolupracuje pouze se svým žákem, to ovšem není pravda, neboť asistent pedagoga je asistentem učitele, nikoli asistentem žáka. Proto je jeho úkolem plnit nároky vyučujícího. Pokud učitel potřebuje pomoci s administrativní či organizační činností, asistent pedagoga je k dispozici, neboť přímým účelem této pomoci je zajistit učiteli více času a prostoru pro pedagogův individuální přístup k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Doporučuje se představit třídě asistenta s jasným vymezením kompetencí tak, aby jeho úkolům žáci dobře rozuměli. Pro žáky je dobré vědět, že asistent bude úzce spolupracovat s třídním učitelem a mohou se na něj obrátit i ostatní žáci. Není dobré uvádět souvislost se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo tento úkol zmínit jako jeden z mnoha (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Kendíková (2016) doporučuje, aby se ve třídě stalo samozřejmostí

upozornit žáky na možnost kdykoliv se obrátit na asistenta s jakýmkoliv problémem. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) jsou přesvědčeni, že kontakt s ostatními žáky může zmírnit riziko příliš těsného vztahu asistenta pedagoga s žákem, který může velmi zpomalovat inkluzivní proces. Vyjadřují ale i negativa této asistence ostatním žákům, neboť toto může vést také k zanedbávání potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a k velké roztržitosti asistenta, neboť musí dělit pozornost mezi několik podnětů. Proto se doporučuje stanovit jednoznačně kompetence mezi učitelem a asistentem a zavést metodickou podporu asistenta pedagoga.

4.4 Asistent pedagoga a třídní učitel

Protože je pozice asistenta pedagoga v českém školství stále ještě nezažitá a nová, mnozí učitelé nevědí, jak s ní naložit. Nevědí, jak k této pozici mají přistupovat, co po asistentech mohou chtít a co už není v jejich kompetenci, nedokáží přijmout dalšího dospělého ve třídě, nebo po asistentech pedagoga chtějí to, co by měli dělat pedagogové sami. (Kendíková, 2016)

„Giangreco a Doyle (2007) v této oblasti poukazují na různorodé reakce učitelů na přítomnost asistenta ve výuce – někteří pedagogové vnímají asistenty jako cennou podporu, jiní se obávají přijmout druhou dospělou osobu do třídy.“ (In Němec a kol., 2014, s. 19) Mrázková, Kucharská a kol. (2014) také vidí rozmanitost přístupu učitelů k asistentům. Podle jejich výzkumu někteří učitelé vnímají vztah s asistentem nesoupeřící, rovnocenný, důvěryplný, respektující, ale objevují se i případy, kdy učitel je v dominantním postavení, asistent plní jeho příkazy a také případy, kde asistent nevyvíjí žádnou vlastní iniciativu. Kvalitní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga se vytvoří díky snaze porozumět si, vstřícnosti, osobní sympatii, nadhledu, podpoře a respektu. I Drotárová (2006) zmiňuje nedostatek kurzů a literatury, které by připravily učitele na příchod další osoby do třídy a na spolupráci s asistentem pedagoga.

Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) ve své publikaci vidí jako klíčové pro dobrou spolupráci asistenta a pedagoga otevřenost pedagoga pro přítomnost další osoby ve třídě, jejich komunikační dovednosti a společný prostor pro plánování a přípravy. Vliv může mít také předchozí průprava pro vzájemnou spolupráci a uvědomělost obou stran o vlastní zodpovědnosti a kompetencích. Kozohorská (2015) hovoří o důležitosti přípravy na vyučování a komunikace s asistentem, zvláště upozorňuje na složitost situace, pokud má pedagog asistentů ve třídě více. Pak musí umět správně zkombinovat spolupráci se všemi

tak, aby se přítomní nepřekřikovali, výuka měla svou strukturu a každý věděl, co je jeho úkolem. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) k tomuto vyladění kompetencí dochází formou konzultací mezi učitelem a asistentem, které se odehrávají ve společných volných chvílích. V těchto schůzkách učitel instruuje asistenta pedagoga, stanovuje metody a postupy, vybírá pomůcky a vyhodnocují společně již proběhlé hodiny. Je prospěšné najít společnou formu komunikace, která nebude rušit ostatní žáky a bude vyhovovat oběma stranám. Učitel s asistentem by si měli taktéž vymezit formu spolupráce s rodiči, upřesnit si, jaký okruh informací bude moci asistent sdělovat bez vědomí učitele. Učitel ve vztahu s asistentem pedagoga vystupuje také jako ten, který vede a podporuje asistentovu práci. Kendíková (2016) upřesňuje tuto podporu jako vedení učitele v plánování činností s asistentem ve výuce, diskuzi o průběhu vyučování, formách práce s žáky atd. V této podpoře by mělo docházet také k výměně názorů a informací o aktuálních problémech a potížích. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) je vhodné asistentovi pedagoga připomínat zodpovědnost učitele za výuku a potřebu podřízení se asistentu učiteli. Přesto Uzlová (2010) hovoří o žádoucím aktivním přístupu asistenta. Asistent sám by měl vyvíjet iniciativu a měl by být schopný pracovat samostatně. I Teplá (2015) zmiňuje i potřebnou aktivitu asistenta pedagoga, od kterého se vyžaduje také kreativní přístup k přípravě výuky, tolerance, empatie a vstřícnost i vysoká míra zodpovědnosti. Je vhodné, aby učitel byl ochotný vyslechnout a přistoupit na názory asistenta. Ovšem musí zachovat objektivní přístup, neboť jeho role je velmi zodpovědná. *„Za úroveň a výsledky vzdělání odpovídá vždy učitel. Pokud ve třídě působí např. ještě další asistenti pedagoga, jejich náplně práce by se neměly překrývat, ale vhodně a účelně doplňovat.“* (Teplá, 2015, s. 68)

Uzlová (2010) mluví také o vnímavosti žáků v této oblasti. Žáci si velmi dobře všimnou jakéhokoli nesouladu mezi učitelem a asistentem, jakéhokoli averze, či podceňování. Proto je důležitá souhra mezi učitelem a asistentem v této oblasti i pro vytvoření dobré atmosféry ve třídě.

4.5 Asistent pedagoga a pedagogický sbor

Horáčková (2015) upozorňuje na situaci ve větších školách, kde se většina pedagogů nezná osobně a asistent na ně působí jako externí osoba, která má se školou jen minimální kontakt. Pedagogové často asistenta nevnímají jako rovnocenného partnera. Proto je velmi důležité představit asistenta všem pracovníkům školy. Kendíková (2016) zmiňuje, že v praxi jsou asistenti pedagoga velmi špatně přijímáni ostatními zaměstnanci školy.

Pedagogové je často vnímají jako vetřelce. Podle Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014) asistenti pedagoga často vnímají od ostatních pedagogických pracovníků určitý druh opovržení a despektu. Pouze v malém množství škol se cítí asistenti pedagoga jako rovnocenní partneři ostatních pedagogických pracovníků školy. Doporučuje se, aby asistent pedagoga byl na stejné úrovni jako učitelé i ve školním kolektivu. Pokud je to možné, je dobré mu zajistit dostatečné zázemí, možnost účastnit se porad, mít kontakt se všemi pracovníky školy.

4.6 Asistent pedagoga a speciální pedagog

I když podle Kendíkové (2016) pracuje asistent pedagoga pod metodickým vedením učitele, podporu tomuto pracovníkovi poskytuje také speciální pedagog. Školní speciální pedagog může být pro školské zařízení velkou výhodou, neboť rodiče, kteří se brání speciálně-pedagogické podpoře, nebo nechtějí docházet do žádného poradenského zařízení, mají tuto možnost danou přímo právním předpisem. Je tak možné předcházet zanedbání nebo přehlédnutí problémů žáků a zvyšuje se prevence nežádoucích jevů. Velmi výhodná je také úzká spolupráce v rámci školy s učiteli a asistenty, což může navodit důvěru mezi zúčastněnými. Mrázková, Kucharská a kol.(2014) mluví o práci asistenta pedagoga jako o „prodloužené ruce“ speciálního pedagoga, který má na starosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, určuje jeho diagnózu a učební postupy a může tak asistentovi podat velmi přínosné informace o různých přístupech k žákovi. Při vyšším stupni žákova znevýhodnění, nebo pokud se projevuje jeho problémové chování, tím spíše asistent potřebuje odbornou podporu ze strany speciálního pedagoga formou schůzek, intervizí či supervizí. Zapojit se mohou třídní učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci školy. Schůzky mají často za cíl zvýšit kvalitu inkluze ve škole, ale mohou řešit také vztahové a jiné problémy asistenta pedagoga, týkající se práce ve škole. Podle Kendíkové (2016) je dále třeba se speciálním pedagogem řešit také individuální vzdělávací plán, neboť speciální pedagog je způsobilý v této oblasti garantovat postup při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Určuje na co dát důraz a co není dobré opomíjet.

Teplá (2015) ve své publikaci zmiňuje důležitost vedení osobnosti asistenta pedagoga, ať už speciálním pedagogem, supervizorem, nebo jednoduše jiným pedagogickým pracovníkem školy. Velkým přínosem v této oblasti mohou být pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra, která mohou s asistentem pedagoga spolupracovat a on tak může dostat podporu v situacích, ve kterých si není sám

jistý. Teplá zmiňuje také oblasti, ve kterých se podpora projevuje, zdůrazňuje organizaci školního roku, individuální vzdělávací plán a speciální přístupy a metody práce. Je tedy zřejmé, že osobní vedení je jedna z možností podpory, která může velice dobře přispět k dobrému vykonávání této profese. Pokud se asistent má na koho obrátit a ví, že v případě problému má takovou možnost, může se cítit ve svém zaměstnání kompetentněji. A tuto jistotu pocítí i jemu svěřený žák.

5 RIZIKA

„Podmínkou je dobré osobnostní nastavení asistenta pedagoga, pokud tomu tak není, stává se toto osobnostní nastavení rizikem.“ (Mrázková, 2014, s. 31)

Habr, Hájková a Haničková (2015) hovoří ve své publikaci o podmínkách, které jsou potřebné, aby asistent pedagoga vykonával svou práci kvalitně. Je to zcela jistě osobnostní rozvoj a práce na zdokonalování svých vědomostí a dovedností. Povolání asistenta pedagoga je o práci s lidmi, stejně jako v jiných pomáhajících profesích, asistent často má minimum času pro sebe a pro odpočinek. Z toho mohou plynout rizika ohrožující osobnost asistenta pedagoga.

5.1 Syndrom vyhoření

„Odborná metodická podpora přispívá k zlepšení kvality práce asistenta pedagoga, upevňuje v něm profesní jistotu a zabraňuje syndromu vyhoření.“ (Teplá, 2015, s. 62)

Syndrom vyhoření může potkat i asistenta pedagoga. O příčinách vyhoření mluví Schmidbauer (2008). Jako první signál zmiňuje nadměrnou angažovanost, kdy člověk nedbá na své hranice a snaží se za každou cenu podávat co nejlepší výkon. Takový člověk potom odmítá odpočinek a předstírá, že žádné zotavení nepotřebuje. Uzlová (2010) uvádí další příčiny syndromu vyhoření, může to být perfekcionismus, velké a nadměrné očekávání a nerealistické představy, přílišné počáteční nadšení a snaha uspět za každou cenu. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) velmi důrazně upozorňují na riziko syndromu vyhoření, které je pro asistenta pedagoga vcelku ohrožující. Syndromu vyhoření může asistent podlehnout hned z několika důvodů. Nejvíc zatěžujícím faktorem je nepřetržitost služby, kdy asistent musí držet neustálou pozornost nad žákem, a to i v době přestávky. Taková interakce může vyvolat velmi těsný emoční vztah mezi žákem a asistentem a to může způsobit úzkou citovou vazbu. Asistent je také ve stálém kontaktu s rodiči a učitelem, čímž se může cítit utlačován. Podle Mrázkové, Kucharské a kol. (2014) je dalším faktorem, který může vyvolat vznik syndromu vyhoření, také osobnost asistenta pedagoga, která je altruistická a sebeobětavá, s tendencí stále pomáhat. Takové osobnostní nastavení přímo směřuje k vyhoření. Drotárová (2006) ve svých výsledcích výzkumu uvádí, že asistenti si často neumí cíleně odpočinout a práci neumí pojmout profesionálně, často řeší pracovní záležitosti i mimo pracovní dobu a navíc v domácím prostředí, kde je tím ovlivněna jejich vlastní rodina. Doporučuje větší obeznámenost o syndromu vyhoření

a psychohygieně. Uzlová (2010) také předkládá návod, jak syndromu vyhoření předcházet. Velký důraz klade na dostatek informací. Asistent by si také měl umět dobře zorganizovat svůj čas a své povinnosti, dále nezapomínat na odpočinek a nenosit si práci domů a naučit se říkat „ne“. I v tomto může napomoci speciální pedagog v nastavení profesní hranice tak, aby asistent udržel určitý odstup, ale stále se uměl vcítit do žáka a uměl mu vhodně pomoci. Speciální pedagog může také nastavit míru odpočinku asistentovi tak, aby měl čas si oddychnout a nabrat síly, pokračovat pak znovu ve své práci. (Mrázková, Kucharská a kol., 2014)

5.2 Konfliktní situace, úzkosti a stres

Podle Mikšíka (2007) se člověk nachází v situaci konfliktu tehdy, když se musí rozhodnout mezi dvěma či více variantami, či motivy, které si vzájemně odporují. Toto se dá označit jako frustrace, kdy se naše vnitřní pohnutky vzájemně vylučují, i když jsou stejně naléhavé. Potom člověk, který se nachází v konfliktu, je bezradný, váhá, a nedokáže se rozhodnout mezi dvěma alternativami. V takové situaci se velmi často nachází také asistent pedagoga, který musí čelit několika druhům reakcí a vlivů. Habr, Hájková a Vaníčková (2015) apelují na to, aby asistent pedagoga v takových situacích byl zaměřen na zájem žáka a přistupoval ke konfliktům profesionálně. Mrázková, Kucharská a kol. (2014) upozorňují, že asistent pedagoga by měl umět odolat všem tlakům, jak ze strany žáků, učitelů i rodičů. V těchto vztazích by měl zavládnout soulad, neboť jakéhokoliv napětí mezi těmito subjekty mohou využít další strany například k manipulaci. Zde může vzniknout riziko využívání žáků asistenta pedagoga jako jejich přívržence, společně tak mohou bojovat proti učiteli, nebo může učitel zneužívat asistenta na suplování, čímž se projevuje riziko posunu role. Habr, Hájková a Vaníčková (2015) zmiňují těžkou situaci asistenta pedagoga, neboť často pracuje s emočními, depresivními nebo agresivními projevy.

Mrázková, Kucharská a kol. (2014) upozorňují také na riziko pracovního přetížení z důvodu nízké možnosti přestávek a odpočinku, neboť asistent o přestávkách aktivně sleduje žáka, nebo konzultuje s učitelem průběh další hodiny a nemá příležitost na chvíli vypnout pozornost. Habr, Hájková a Vaníčková (2015) předkládají různé způsoby vyrovnávání se se stresem, jako je dostatek spánku, správná výživa, správné dýchání, odpočinek a pohyb.

Profese asistenta pedagoga má tedy velké předpoklady k psychické zátěži. Proto je potřeba, aby asistenti uměli těmto těžkostem a obtížím čelit a vzhledem k povaze své profese byli připraveni na překážky. To pak vyžaduje připravené pracovníky s dobrým osobnostním nastavením.

6 VYBRANÉ ASPEKTY PROFESNÍ IDENTITY ASISTENTA PEDAGOGA – výsledky výzkumné studie

Praktická část bakalářské práce vycházela z teoretické části a zjišťovala, jaké jsou nejvhodnější kvalifikační i osobnostní předpoklady pro profesi asistenta pedagoga. Zúčastnila jsem se výzkumného šetření s podporou Grantové agentury České republiky v rámci projektu č. 17-07101S „Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga.“ a v následujících kapitolách je popsán výzkum, realizovaný s 15 asistenty pedagoga.

6.1 Úvod do výzkumného problému

Profese asistenta pedagoga je u nás relativně nová a vzhledem k aktuálnímu trendu inkluze stále více potřebná. V rámci rešerše bylo zjištěno, že odborné literatury na toto téma je málo, ale potřeba této profese a nároky na tyto pracovníky stále rostou. Profese je ve společnosti podceňovaná a lidé, kteří na tuto profesi přichází, často nevědí, co je čeká. Proto bylo výzkumné šetření zaměřeno zejména na osobnost asistentů pedagoga, osobnostní a kvalifikační předpoklady a jejich vztahové interakce.

6.2 Základní informace o výzkumné studii

Formulace cíle a výzkumných otázek

Cílem mé bakalářské práce bylo nahlédnout na roli asistenta pedagoga v prostředí školy a popsat postavení mezi ostatními pedagogy. Dílčím cílem bylo také postihnout osobnostní a kvalifikační předpoklady pro vykonávání této profese. V souladu s těmito cíli jsem definovala tyto výzkumné otázky:

- Jak ovlivňuje povaha kvalifikačního studia úspěšnost asistenta pedagoga a které poznatky jsou nejpřínosnější?
- Jaké osobnostní předpoklady vnímají asistenti pedagoga jako důležité pro vykonávání své profese?
- Jak se asistenti pedagoga cítí ve škole mezi ostatními pedagogickými pracovníky?

Podle Švaříčka, Šedové a kol (2007) mají výzkumné otázky dvě základní funkce. Konkretizují výzkum tak, abychom díky nim dosáhli stanovených cílů, směřují výzkumníka, jakým stylem výzkum povede.

Metodologie

Ve výzkumu jsem použila smíšenou metodologii. Hendl (2005) vidí velké výhody v kombinaci kvalitativních i kvantitativních metod. Mohou se takto řešit komplexnější výzkumné otázky a získávat spolehlivější a rozsáhlejší výsledky. Z kvalitativní metodologie jsem použila nástroj polo-strukturovaného rozhovoru, v kombinaci s použitím techniky dotazníku, který svým charakterem spadá spíše do kvantitativní metodologie. Polo-strukturovaný rozhovor zahrnoval otevřené otázky, týkající se zkušeností a vlastního vnímání své profese asistenta pedagoga. Struktura rozhovoru je součástí příloh. (Příloha č. 2) Podle Chráska (2016) rozhovor přináší výhodu osobního kontaktu výzkumníka s respondentem a větší možnost výzkumníka řídit průběh výzkumu. Typ polo-strukturovaného rozhovoru umožňuje výzkumníkovi řídit směr odpovědi respondenta a zároveň se ho doptávat a vyžadovat vysvětlení. Rozhovory jsem zanalyzovala induktivní metodou, což umožnilo vytvářet obecné závěry o osobnostech, které vykonávají profesi asistenta pedagoga. Pro přehlednou orientaci v problematice a získání kvantitativních dat jsem využila také zjednodušenou variantu dotazníku s demografickými informacemi (viz příloha č. 3) a dotazníku s Likertovými škálami. (viz příloha č. 4) „*U těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu na hodnotící škále.*“ (Chráska, 2007, s. 167)

Kvalitativní výzkum byl zvolen s ohledem na cíl tohoto typu výzkumu, jímž je pochopení sociální role lidí patřících do konkrétního zkoumaného prostředí, v tomto případě role asistenta pedagoga přímo v prostředí základní školy. „*Cílem kvalitativního výzkumu je prozkoumat sociální skutečnost prostřednictvím odkrytí subjektivních významů. Tedy obecný proces vztahený k sociálním aktivitám může být odvozen induktivně ze zaznamenaných zkušeností subjektů. Takový výzkum předkládá neteoretické otázky typu, jak je svět vnímán a interpretován subjekty výzkumu*“ (Loučková, 2010, s. 46).

Tento typ výzkumného přístupu byl zvolen především proto, že na rozdíl od čistého kvantitativního výzkumu nejde o testování předem stanovených hypotéz, a proto umožňuje bez předsudků nahlédnout na roli asistenta pedagoga „jeho vlastníma očima“. Vzhledem k náročnosti postupu a variabilitě získaných dat byla tato výzkumná studie zaměřena na malý počet respondentů.

Průběh výzkumného šetření

Výzkumný soubor jsem vzhledem k povaze výzkumu získala účelovým výběrem. Chráska (2016) tento výběr představuje jako záměrný, díky kterému se výzkumník může rozhodnout, s kým bude výzkum realizován. Jako inkluzivní parametry jsem pro výzkumný soubor zvolila:

- Asistent pedagoga je plně kvalifikovaný pro svou profesi
- Asistent pedagoga pracuje se žáky se zdravotním znevýhodněním (ne se sociálním znevýhodněním)
- Asistent pedagoga pracuje v běžné základní škole

Na základě těchto podmínek jsem oslovila patnáct základních škol v Praze a Středočeském kraji. Pozitivní odpověď jsem dostala od šesti základních škol, na nichž jsem po domluvě s ředitelem provedla výzkumnou sondu.

Výzkumná studie byla realizována vždy ve škole, kde příslušný asistent pedagoga pracoval. Místo rozhovoru jsem nechala na výběru asistenta, nejčastěji to byla třída, nebo kabinet třídního učitele. Bylo tak zajištěno bezpečné prostředí a uvolněná atmosféra. To je důležité pro to, aby se účastníci rozhovoru cítili dobře a měli zajištěn dostatek soukromí pro odpovědi na osobnější otázky. Prvním krokem bylo vždy představení výzkumného šetření a průběh výzkumu. Asistent pedagoga poté podepsal informovaný souhlas (viz příloha č. 5), který seznamoval s podmínkami a cílem výzkumu. Hendl (2005) uvádí, že toto je základní předpoklad pro začátek výzkumu, bez toho, že by osoba byla informována o průběhu a okolnostech výzkumu, nelze s výzkumem v žádném případě začít. Zdůraznila jsem, že účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a výsledky budou zpracovány anonymně. Tak byla dodržena etika výzkumu. Pak jsem s respondentem absolvovala polo-strukturovaný rozhovor. Rozhovory jsem vždy nahrávala a po sesbírání dat jsem provedla doslovnou transkripci do počítače. Hendl (2005) uvádí, že transkripce je zásadní podmínkou pro úspěšné a podrobné vyhodnocení rozhovoru. Pro to, abychom zachovali autentičnost, je transkripce přesná, včetně nespisovných výrazů i výplňkových slov. Byl tedy zachován dialekt a také chyby ve větné skladbě. Ukázkový přepis rozhovoru je v příloze č. 6. Poslední částí bylo vyplnění demografických informací a škálového dotazníku.

Představení výzkumného souboru

Výzkumné šetření jsem absolvovala s patnácti respondenty. Každý respondent vyplnil dotazník s demografickými informacemi. Otázky v tomto dotazníku byly zaměřené na osobní informace asistenta pedagoga, jeho vzdělání, finanční ohodnocení a druhy znevýhodnění žáků, se kterými se asistent pedagoga setkává. Ne všechny tyto informace byly pro účely mého výzkumu potřebné. Proto jsem vybrala otázky, vhodné k vytvoření reálné představy o výzkumném souboru. Mezi respondenty byli pouze dva muži. Věkový průměr všech respondentů byl 35 let.

V následující tabulce můžeme vidět, že vzdělání asistentů bylo různorodé. Většina asistentů mělo dokončené středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Výzkumu se nezúčastnil žádný asistent, který by měl pouze základní vzdělání.

Tab. 1: Jaké je Vaše nejvyšší ukončené vzdělání?	
Základní vzdělání	0 asistentů
Střední vzdělání bez maturity	2 asistenti
Střední vzdělání s maturitou	6 asistentů
Vyšší odborná škola	2 asistenti
VŠ bakalářský stupeň	1 asistent
VŠ magisterský stupeň	4 asistenti

Přes to, že asistenti měli často vystudovanou školu s různým zaměřením, kvalifikaci pro vykonávání profese získali asistenti zejména absolvováním kurzu pro asistenty pedagoga. Někteří asistenti studovali na škole pedagogického zaměření. Viz tabulka 2:

Tab. 2: Kvalifikaci na pozici asistent/ka pedagoga jste získal/a absolvováním:	
Kurzu Studium pro asistenty pedagoga	9 asistentů
Kurzu studium pedagogiky	0 asistentů
Pedagogického oboru na střední škole	1 asistent
Pedagogického oboru na vyšší odborné škole	2 asistenti

Pedagogického oboru na vysoké škole	1 asistent
Studia s pedagogickým zaměřením v CŽV	1 asistent

Většina asistentů byla ve své profesi na začátku své kariéry a neměli s touto pozicí dlouhodobé zkušenosti. Viz tabulka 3:

Tab. 3: Jak dlouho už pracujete na pozici asistent/ka pedagoga:	
Méně než 18 měsíců	8 asistentů
Více než 1,5 roku a méně než 4 roky	4 asistenti
Více než 4 roky a méně než 8 let	2 asistenti
Více než 8 let	1 asistent

V tabulce 4 můžeme vidět, že respondenti pracovali ve školství dříve i na jiné pozici, než jako asistenti pedagoga. Tři asistenti pedagoga byli dokonce zaměstnanci resortu školství déle než 12 let.

Tab. 4: Jak dlouho už pracujete ve školství:	
Méně než 2 roky	6 asistentů
Více než 2 roky a méně než 6 let	5 asistentů
Více než 6 let a méně než 12 let	1 asistent
Více než 12 let	3 asistenti

6.6 Role asistenta pedagoga ve škole - výsledky kvalitativní sondy

Pro výzkumné šetření jsem realizovala rozhovor s 15 respondenty. Pro účely mé bakalářské práce jsem v této části zanalyzovala 5 vybraných rozhovorů, které nejlépe odpovídaly cílům mé práce. Pro analýzu dat jsem použila tzv. otevřené kódování. Podle Hendla (2005) je to průchod daty, kdy určitým částem textu přiřazujeme různé kódy, které rozdělujeme do kategorií. Kódy otevírají nový pohled na určité skutečnosti a ze začátku mají abstraktní charakter. Určila jsem si 3 kategorie, založené na výzkumných otázkách. Podrobně jsem si přečetla první rozhovor a rozdělila jej na různé části, věty, či odstavce, ke každé části jsem si přiřadila určitý kód. Označila jsem si témata, která mi připadala důležitá, či zajímavá. Stejně jsem postupovala u dalších rozhovorů a snažila jsem

se používat podobné kódy, abych je mohla lépe přiřadit a v textu se dobře orientovala. Potom jsem kódy rozřadila podle příslušných výzkumných otázek. Analýzu rozhovorů představuji v této kapitole.

Jak ovlivňuje povaha kvalifikačního studia úspěšnost asistenta pedagoga a které poznatky jsou nejpřínosnější?

První výzkumná otázka se týká kvalifikace a potřebných vědomostí pro profesi asistenta pedagoga. Teoretickému ukotvení problematiky kvalifikačních předpokladů se věnovala podkapitola 2.1 Kvalifikace. Z rozhovorů vyplynulo, že asistenti pedagoga vnímají jako potřebné všeobecné vzdělání, konkrétní poznatky z oblasti speciální pedagogiky a praktické zkušenosti.

Všeobecné pedagogické vzdělání

V rozhovorech respondenti často zdůrazňovali, že asistent pedagoga potřebuje pro svou profesi všeobecný přehled, tak, aby zajistil pomoc žákovi ve všech oblastech. *...aby měl základní všeobecný přehled a aby ta praktičnost byla do těch oblastí, toho, čím to dítě má v té základní škole projít.* [R5] Asistenti také uváděli, že všeobecné vzdělání stačí a další informace pro svou profesi asistent získá už v průběhu praxe. *Když je někdo všeobecně vzděláván, má za sebou gymnázium, nebo vysokou a tak podobně, tak si myslím, že nějaký kurzy... Spíš je lepší si v rámci školy sednout a říct, jak se to tam dělá, co by od něj očekávali a tak.* [R4] Někteří přirovnávali potřebné vzdělání asistenta pedagoga ke kvalifikaci učitele. *On by asistent pedagoga měl být v podstatě jako učitel, já vím, že je to blbý takhle říct, protože já to vzdělání v podstatě nemám. Ale na druhou stranu pro pozici asistenta pedagoga by bylo nejlepší, aby ten člověk měl ten člověk pedagogický vzdělání.* [R1]

Konkrétní poznatky o diagnózách

Respondenti mluvili o potřebě přehledu konkrétně ve speciální pedagogice. *Měl by asi vědět něco z té speciální pedagogiky, o tom, jak přistupovat k těm znevýhodněným žákům, jak se jim věnovat, jak postupovat, v případě, že ten žák si absolutně neví rady, jaký pomůcky použít, aby ten žák byl schopen tu látku pochopit.* [R2]

Často zmiňovali, že bylo velmi užitečné dozvědět se o jednotlivých diagnózách v průběhu studia, neboť tak poznali individuální potřeby konkrétních dětí. *Myslím si, že právě ty konkrétní diagnózy, třeba z té speciální pedagogiky mi potom pomohly v případě dětí,*

...které měly už nějakou diagnózu, se jim opravdu věnovat, tak jak jsem potřebovala, aby ta práce a péče tomu odpovídala. [R5] Zdůrazňovali i užitečnost teoretických informací ...potom jsme měli psychopatologii, a potom když tady měl klučina problémy nějaký, tak jsem do těch teoretických informací sáhla... [R3] Respondenti také upozorňovali na neustálou potřebu osobního rozvoje. ...měl by mít potřebu osobnostního rozvoje v té profesi, aby to nebylo tak jakože jsem vystudoval školu a teď už úplně všechno znám. To si myslím, že je strašně důležitý, protože orientovat se v tom s jakým handicapem ty děti přicházejí a znát to. (R3)

Praxe

Když respondenti vzpomínali na své kvalifikační studium, nejvíc ocenili praktické poznatky, které získali. *Asi pro mě nejužitečnější byly ty praktické cvičení, kdy jsme se zaměřovali na to, jak s těmi žáky komunikovat, protože každý je individualita, každý potřebuje jiný přístup a každé to zdravotní omezení má svá specifika, která by měl ten asistent znát. [R2]* V průběhu získávání kvalifikace pro vykonávání profese asistenta pedagoga respondenti potřebovali spíše praktický přístup, aby mohli své praktické zkušenosti sdílet... *lidí, který byli pro mě teda důležitý, aby byli z praxe, aby to nebyl někdo študovanej, kdo jenom jako lektori, to si myslím, že to pak se dostáváme do konfrontace, že já mám věci z praxe a můžu říkat věci, který si myslím, že takhle to funguje z praktickýho hlediska a několikrát se mi stalo, že lidi to vůbec nechápou a to lektori. [R1]* Praxe v průběhu kvalifikace respondentům také pomohla vytvořit si reálnou představu o jejich budoucím zaměstnání...*...díky tomu kurzu asistenta pedagoga, kde součástí je i praxe a různé rozhovory s učiteli, tak ta představa nebyla nereálná. [R2]* Asistenti také lépe věděli, jaké je být asistentem pedagoga, pokud už v průběhu studia nějakou praxi zažili...*...mnohé věci už jsem předtím zažila a znala z té praxe, kterou už jsem ze školy měla, pak přišlo to studium, kde se mi zkušenosti potvrdily těmi teoretickými znalostmi a zároveň jsem je potom mohla aplikovat ještě v nějaké širší a hlubší podobě, tam kde jsem to potom potřebovala. [R5]*

Jaké osobnostní předpoklady vnímají asistenti pedagoga jako důležité pro vykonávání své profese?

V rozhovorech s respondenty se objevovala podobná témata, která se týkala potřebných kompetencí v profesi asistenta pedagoga. Respondenti často popisovali osobnost asistenta

pedagoga, jeho potřebné dovednosti a psychickou odolnost, schopnost řešit konfliktní situace a individuální přístup k žákovi.

Osobnost

Jak již bylo naznačeno v podkapitole 2.2 Vlastnosti, vědomosti a dovednosti, jsou pro výkon profese asistenta pedagoga klíčové osobnostní předpoklady. Respondenti popisovali osobnost asistenta pedagoga jako sympatického, přátelského člověka, který umí být vzorem dětem: *Měl by být přátelský, laskavý, důsledný, měl by být otevřený, když to dítě s ním chce komunikovat, tak ne striktně, nakloněn ke komunikaci. Myslím, že by měl mít morální hodnoty takové, aby dokázal vytvářet dobré vzory pro děti. Aby ten člověk jakoby byl ne nějaký živel, kriminálník, ale aby ty hodnoty měl nastavený tak, aby je ty děti mohly přejímat.* (R3) Důslednost byla zdůrazňována častěji. *...v případě asistenta je hodně důležité, aby byl empatický, dokázal se vcítit do situace toho dítěte a uměl s ním pracovat a zároveň aby byl dostatečně důsledný a aby ve všech věcech, ve kterých potřebuje obstát, tu důslednost projevil a to pomáhalo tomu dítěti ten posun a rozvoj nastavovat zdravým způsobem.* [R5] Respondenti mluvili také o spolehlivosti. *...měl by být férový ten člověk. Aby se na něj dalo ta nějak spolehnout. V rámci toho, nemyslím, že by měl být přímo. Samozřejmě to je výborná věc, spolehlivost, ale já taky nejsem až tak spolehlivý. Ale prostě měl by se snažit být spolehlivý, férový.* [R4] Zmíněn byl i otevřený postoj asistenta pedagoga k odlišnostem. *Měl by umět respektovat, mít ochotu sám se rozvíjet, měl by být tolerantní, neměl by mít předsudky, respektovat odlišnosti.* [R3]

Resilience

Respondenti mluvili v souvislosti s empatií o potřebě psychické odolnosti. *...otevřenost a empatii, potom jakous takous psychickou odolnost, protože čím je člověk empatičtější, tím je samozřejmě citlivější a méně odolný, často, takže ta základní odolnost by tam být měla.* [R4] Podle respondentů je potřebné mít silnou osobnost, aby asistent pedagoga zvládl všechny tlaky, které na něj doléhají. *Protože ten asistent je v podstatě furt mezi třema mlýnskejma kamenama – mezi dětma, mezi pedagoga, mezi rodičema a ten asistent pedagoga je jakoby vymezený, stojí mezi všema, takže pokud ten člověk nebude mít psychickou odolnost, tak to nemůže v životě vydržet. Protože prostě nároky dávají učitelé, musím nějak reagovat v kompetenci se třídou, s učitelem, s rodičema, takže v tomhle to si myslím, že jako asi by měl být nějak psychicky odolnější, aby to nevydržel,*

nevyhořel. [R1]

Dovednosti

Nejčastěji respondenti zmiňovali potřebu dobré komunikace. Mluvili o komunikaci a vzájemné interakci s žáky. *Pak si myslím, že určitě i v takové té části výchovné – v určitém osobním růstu, kdy jim můžu být pomocí a příkladem a pak vlastně jim umožňovat, nějak jim zprostředkovat a pomoci, tam, kde se ten jejich handicap v té třídě projevuje a kde oni potřebují podporu, tak tam v rámci komunikace s ostatními spolužáky, si myslím, že je ta pomoc potřeba.* [R5] Mluvili i o komunikaci s pedagogy a zákonnými zástupci. *Měl by umět dobře komunikovat, měl by respektovat, mít nadhled nad tou situací, udržet své emoce na uzdě.* [R3] Podle respondentů by se asistent měl umět prosadit a mluvit o svém názoru. *Asi by měl být otevřený ten asistent. A měl by být pevný, být schopný říct si ty věci, nejen se podřizovat, ale říkat ty názory, samozřejmě ne při hodině, ale právě při přípravě tý hodiny a při hodnocení.* [R4] Asistent by měl být také samostatný. *Tak je to člověk, který pomáhá dětem zvládat situace, který nejsou schopný běžně samy zvládnout a sám ty situace je schopnej vyhledávat.* [R3] Asistent by také měl umět přizpůsobit se žákovi, který je mu svěřen a naplnit jeho speciální vzdělávací potřeby. *...být schopen vyhledat v literatuře jakou tu didaktickou pomůcku nejlip pro toho žáka použít, vědět, kam se podívat, jakou literaturu použít.* [R2]

Konflikty

Asistenti pedagoga jsou s žáky často dlouhou dobu v jedné třídě a tak jsou svědky nejednoho střetu mezi spolužáky. Proto se lehce dostávají do role soudce, nebo rozhodčího. Takové konfliktní situace nejsou ojedinělé, neboť ve třídě, kde je asistent, je často také žák s poruchou chování. *A řeším situace konfliktů, protože jsou tu děti, které mají poruchy chování, no prostě, různé diagnózy, takže pomoci jim řešit konflikty a vysvětlovat, nebo jim pomáhat komunikovat s okolím.* [R3] Není výjimka, pokud asistent pedagoga svému žákovi hledá v kolektivu přátele. *...tak, víceméně vyrovnávat ty konflikty, snažit se jim předcházet, pomoci mu najít nějakého kamaráda, nějakého spojence v tom kolektivu.* [R2]

Individualizace

Respondenti mluvili často také o nutnosti individuálního přístupu. Asistent pedagoga by měl umět přistupovat ke každému žákovi zvlášť, pomoci mu přesně na míru. Jako

výhodu vidí, pokud asistent se může zaměřit na jednoho žáka a hledat jeho individuální potřeby. *Když mám postižený dítě, potřebuju k němu nějaký individuální přístup, což pedagog, jako takovej, když má hodně dětí v podstatě dělat nemůže, ani to nejde, pokud to není nějaká alternativní škola vyloženě.* [R1] Asistenti svou činnost a požadavky na svou práci směřují zejména na konkrétní potřeby žáka, které vychází z jeho individuálních vzdělávacích potřeb. *...to záleží na tom, který to je dítě. Takže buď mu pomáháš se vzdělávacíma věcmi, to znamená v češtině, v matematice, počítat, vysvětlovat, dopisovat, přivádět na myšlenky. Nebo potom manuální, když potřebujou oblíknout, nebo zavázat tkaničky, tak...* [R3] *Jde o to, jaký je postižení. Když je někdo fyzicky postižený, tak si člověk musí dávat pozor na určitý věci, když je někdo trpí nedostatkem inteligence obecný, tak vysvětlovat a přizpůsobovat ty věci té úrovni mentální. Psychické poruchy, tak tam je to u každý poruchy jiný.* [R4] Výhoda určitě je, pokud asistent umí použít teorii v praxi a ví, co je pro dítě nejdůležitější. *To už jsou spíš konkrétní věci, u konkrétních žáků je potřeba nějaký věci probrat, aby s ním probrali ty věci u toho konkrétního žáka, který jsou potřeba. Aby měl navíc ještě znalost o tom jeho problému, kterej má, tak je to asi dobrý, ale není to zásadní.* (R4)

Jak se asistenti pedagoga cítí ve škole mezi ostatními pedagogickými pracovníky?

Asistent pedagoga je ve školním prostředí ale i ve společnosti vnímán jako pomocná síla učitele, proto ani jeho postavení v pedagogickém sboru není nijak vysoké. Z tohoto důvodu mohou mít asistenti problém se zapojit mezi ostatní pedagogy, nebo spolupracovat s třídním učitelem. Asistenti často mluvili o svém pocitu méněcennosti, nebo nedocenění ze strany učitelů.

Postavení

Pocit sounáležitosti s ostatními pedagogy zcela jistě ovlivňuje širší povědomí o postavení asistenta pedagoga mezi pedagogickými pracovníky. Respondenti často vnímali toto postavení jako podřadné, nedoceněné. *Co se týče postavení asistentů pedagoga, tak je to vnímáno jako, že to je víceméně nejnižší pedagogický pracovník.* [R2] *Já si myslím, že jako rodiče přijímají pozitivně, přesto je to vnímáný, jako podřadná pozice, přesto, že velký množství lidí má vysokoškolský vzdělání.* [R3]

Přístup pedagogů k asistentovi

Vztah mezi učitelem a asistentem je v této profesi velmi důležitý. Tak to vyplynulo

i z rozhovorů. Respondenti vnímají svou pozici velmi citlivě a stojí o to, aby byli jako asistenti pedagoga od svých třídních učitelů více přijímáni. *...změnit přístup pedagogů a asistentů, respektive těch pedagogů k těm asistentům, občas má člověk pocit, že je tam pátý kolo u vozu, nebo že je tam jen proto.. vyrovnat ten vztah aspoň trochu by bylo dobrý.* [R1]

Respondenti často uváděli, že si připadají opovrhovaní a podceňovaní. *Cítím to, víceméně, během své praxe od učitelů, že asistent pedagoga je jen asistent.* [R2] Určitě by bylo přínosné, pokud by se učitelé naučili naslouchat asistentům a byli vůči nim otevření. *Já si myslím, že je dobrý to, že se učitelé naučili naslouchat asistentům, to mi přijde jako velké pokrok.* [R1] Je ovšem zcela pochopitelná situace učitelů, kterým přijde do vyučování další dospělý člověk, který může působit jako dozor, nebo inspekce. *Na druhou stranu chápu, když ti pedagogové, mají problém, že mají dalšího dospělého pedagoga ve třídě. Protože je to prostě těžký, je těžký přijmout dalšího dospělého člověka, protože já nevím, co od něj můžu čekat, to naprosto chápu.* [R1] Mezi respondenty se ale objevili i asistenti, kteří se ve spolupráci s učitelem cítili přijati a uvědomovali si, že to není samozřejmost. *Zatím jsem velmi spokojená u té třídní učitelky, se kterou pracuju, takže mám pozitivní zkušenosti, nedovedu si představit, jak by to bylo s ostatními učiteli, protože myslím si, že třeba pedagogové, kteří jsou vyššího věku, ty asistenty pedagoga moc v lásce nemají, protože k tomu mají ten přístup, že jsou víceméně zbyteční, což mě naštěstí zatím nepotkalo, ale vzhledem k tomu absolvovanému kurzu vím, že to není zas tak neobvyklá situace.* [R2]

Spolupráce

Pokud respondenti mluvili o spolupráci učitele a asistenta pedagoga, zmiňovali často, že učitelé nevědí, jak s touto pomocnou silou naložit. *Myslím, že s tím mnohdy neumí pracovat ani sami učitelé.* [R3] Proto mluvili i o potřebě dovzdělání pedagogů o možnosti mít asistenta pedagoga ve třídě. *...ale myslím, že by se učitelé měli učit pracovat s asistentama a využívat ho na maximum, jako rovnocenného pedagoga.* [R3] Spolupráci s učitelem podmiňují asistenti pedagoga také kvalitou osobnosti učitele. *S některými je ta spolupráce úžasná a nemám k tomu výhrady. Ale někde vidím, že ten učitel se sám nedovzdělává. Dochází tam prostě k chybám. To vnímám jako velký nedostatek, protože v tom důsledku nedochází k rozvoji toho dítěte, což je pro mě těžce stravitelný. A mám s tím problém a vím, že ten učitel má ten postoj jako, že jsem jen asistent.* (R3) Asistenti oceňují,

pokud jim učitel dá možnost pracovat i s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. *...že učitel si sedne k žákovi, nějakým způsobem s ním pracuje a moje úloha je pak dohlédnout na ten zbytek těch dětí, který mají nějakou zadanou práci, aby jí udělaly, tak jak maj a ty úlohy jsou schopný se střídat. Ale je to o člověku, každé učitel tohle neudělá.* [R1]

Kvalita spolupráce závisí ale i na dohodě mezi učitelem a asistentem a na jejich otevřené komunikaci. *Myslím si, že nemáme toho společného času až tak tolik, protože její pracovní doba se s tou mou potom rozchází, protože já učím i odpoledne, kdežto ona už může odcházet domů. A domluvily jsme se, že si každý den večer voláme, nebo si píšeme ešemesky, abychom se domluvily, co ten další budeme pro děti připravovat. Takže jsem i vděčná za tuto možnost, protože si uvědomuju, že bych mnohé věci musela řešit až na místě. A pokud je potřeba i nějaká další příprava, tak jsem vděčná, že už to vím dopředu a můžu pro to něco udělat.* [R5] Respondenti také zmiňovali, že je dobré, pokud učitel s asistentem mluví o vzájemných možnostech. *...když si šikovně ten pedagog s tím asistentem prodiskutují, čeho je ten asistent schopen, čeho není, a tak dál, tak se to dá přizpůsobit.* [R4] Potom se dá i lépe odlišit, kdo má za co zodpovědnost. *Možná by pomohlo pro obě strany správně vyčlenit, kdo právě odpovídá za tu individuální přípravu pro to dítě.* [R3]

Výhody asistenta

Asistent pedagoga je s dítětem víceméně stále v kontaktu a může vidět to, co učitel nezaznamená. Respondenti se tohoto tématu v rozhovorech často dotkli. *...vidí ty děti z druhýho pohledu, ne jako ten pedagog, ale má čas pozorovat ty děti z druhý strany.* [R4] Respondenti upozorňovali také na to, že učitelé často nechtějí od asistentů pedagoga poradit. *Ale já do té třídy vidím jinak, víc než ten učitel, protože jsem víc s těmi dětmi, jsem na ně víc napojenej, protože s nima musím víc bejt, než ten učitel, takže já mám jiný náhledy do těch věcí a to se snažím těm učitelům předat, horší je, když do toho nechtěj to vidět.* [R1] Není neobvyklé, pokud učitel má nad asistentem nadřazený potoj....*spousta těch učitelů si myslí, budu ošklivej, že maj patent na všechno, že to mají zmáknutý a že jsou prostě hrozně dobrý, že ten asistent tam je zbytečnej. A postupem času zjišťujou, že pokud tu práci dělá co nejlíp, nebo se snaží co nejlíp, tak získá postřehy, který podle mýho názoru ten učitel nemůže vidět.* [R1] Zpětná vazba je podle asistentů velmi důležitá a také účinná.

Vlastně je to takový nejbližší spolupracovník toho učitele, který se snaží realizovat záměr toho učitele. Právě v těch specifických podmínkách, toho, že některé děti vybočují nějakým

způsobem z toho normálu. Takže vlastně, ten pedagog vymyslí jak na to a ten asistent to nějakým způsobem realizuje, případně tvůrčím způsobem doplňuje. A zároveň dává tomu učiteli zpětnou vazbu, jak to jeho působení dopadá, třeba na daný žáky, nebo celkově. [R4]

Kooperace mezi více pedagogy

Asistent pedagoga má zcela jistě výjimečné postavení pedagogickém sboru, neboť on je jeden z mála, kdo vidí žáky v každé situaci, v různých předmětech. Pak je důležitá jeho role při poradách a společných konzultacích. ...protože jako asistent jsem v hodinách, kde jsou různí vyučující, tak můžu dlouhodobě taky říct něco, co se vyskytuje ve více předmětech. A na těch poradách se taky bavíme hodně o těch dětech, takže ti asistenti k tomu mají taky co říct. [R4] Respondenti zmiňovali také možnost zpětné vazby ostatním pedagogům. *Důležitý třeba je v tomhle, aby se učitel a asistent, dneska už je to tak, že na druhém stupni se střídají učitelé takže všichni učitelé, kteří přijdou s tím dítětem do kontaktu plus asistent se prostě jednou za měsíc srazili a udělali si v podstatě nějakou zpětnou vazbu, jak to vidí, co a jak. [R1]*

Spolupráce více pedagogických pracovníků, kteří s dítětem přijdou do kontaktu, přináší mnoho výhod. Myslím si, že by měl mít schopnost týmově spolupracovat, tak aby tu svou pozici bral jako určitý díl celé té struktury, to znamená toho vztahu – žák - asistent – třídní učitel - rodič, samozřejmě teda vedení školy počítám do strany pedagoga, protože ve chvíli kdy se ty síly propojí, tak to tomu dítěti umožní klid, jistotu, že to vidí stejně strana rodiny, i učitele, i asistenta. A myslím si, že ve chvíli, kdy dojde k tomu propojení těch sil, že je obrovská šance, že to tomu dítěti přinese jen to nejlepší. [R5] Respondenti zdůrazňovali nutnost spolupráce více pracovníků, která by přispívala k zájmu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. *...já se snažím dělat to, co mi přijde správně a dobře a snažím se balancovat v rámci kompromisů mezi tím, co chce učitel, ředitel a co bych chtěl já. Když se nám jako, zatím musím říct, že se to víceméně daří, tak se dostaneme do fáze, kdy je tam nějaká zlatá střední cesta, která je ku prospěchu všem, včetně nejvíc samozřejmě toho žáka, kterej je tam integrovanej. [R1]* Velmi přínosné je, pokud mezi pedagogickými pracovníky vládne jednota v přístupu a v zásadách, pak je mnohem jednodušší naplňovat žákovy individuální potřeby.

Jsem moc spokojená, jakým způsobem tady ta komunikace probíhá, informovanost ze strany paní ředitelky, s ostatními učiteli, pedagogy v rámci našeho volného času, čili i ta neformální složka je tady určitě úplně výborná, za to jsem moc vděčná. Máme stejné

požadavky, stejné zásady, stejné otazníky, takže jsme v tom jednotní. [R5]

6.7 Jak se vidí sami asistenti? (Výsledky škál Likertova typu)

Jako doplňující technika sběru dat byl použit dotazník s využitím Likertovy škály. Tento dotazník byl vytvořen Australanem A. Martinem (2017), pracovníkem UNSW³. Respondenti v dotazníku posoudili svůj souhlas či nesouhlas s 35 výroky, které se týkaly jejich sebepojetí v profesi asistenta pedagoga. Položky byly vytvořeny za účelem zjistit mínění postoje a motivy, týkající se profese asistenta pedagoga. Chráska (2016) upozorňuje, že položky tohoto typu mohou respondenta přivést do rozpaků, mohou ho znervóznit, nebo znejistit, právě proto, že mohou být velmi osobní. Svůj názor respondenti prezentovali na sedmi bodové škále. Chráska (2007) váhá, zda je vhodné, aby škála měla lichý počet stupňů, neboť to umožňuje respondentovi uvést neutrální odpověď. Respondentům bylo zadáno, aby odpovídali co nejupřímněji, nejlépe podle svého prvního pocitu. Respondenti přidávali výpovědím body, podle následujícího klíče: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = tak napůl, 5 = spíše souhlasím, 6 = souhlasím, 7 = rozhodně souhlasím. Pro účely mého výzkumu zde budu prezentovat výsledky z výpovědí č. 13,15, 16, 21 a 31.

Výsledné zpracování škálových otázek ukázalo, že většina dotázaných se shoduje s výrokem „V práci se více soustředím na vlastní učení a zdokonalování, než na soupeření a snahu být nejlepší“. K tomuto výroku se neváže ani jedna záporná výpověď. Ryze kladné body obdržel také výrok „Ve své práci vytrvám, i když se jedná o výzvu nebo narazím na obtíže“. Oba výroky prezentují pozitivní vnímání sebe sama ve vzdělávacím procesu. Také výrok „V práci se účastním diskuzí, které vedeme“ zaznamenal převahu kladných voleb, což naznačuje vědomí platné role mezi kolegy - pedagogickými pracovníky.

Naopak převážně záporně byl ohodnocen výrok „Pokud intenzivně pracuji, je to vedeno snahou předejít selhání či nesouhlasu mého nadřízeného nebo kolegů“. K negativnímu vnímání směřuje také výrok „Někdy sám snižuji své šance na úspěch v práci (např. plýtvám časem, nesnažím se dostatečně, odkládám věci)“.

Lze tedy konstatovat, že vybrané škálové otázky ukazují jednoznačně na pozitivní hodnocení vlastní role asistentů pedagoga ve vzdělávacím systému, asistenti hodnotí sami

³ UNSW – University of New South Wales

sebe většinou kladně a svou práci považují za dobře odvedenou. Tabulka četností je součástí přílohy č. 7.

6.9 Závěr z výzkumného šetření

Výzkumná studie se pokusila nahlédnout do problematiky vnímání role asistenta pedagoga samotnými asistenty. Cílem bylo zjistit, jaké jsou potřebné osobnostní a kvalifikační předpoklady pro profesi asistenta pedagoga a jaké postavení má asistent pedagoga v kolektivu pedagogů. Vzhledem k složitosti tématu a zvolené metodologii byl osloven menší počet respondentů, i tak však vznikl poměrně rozsáhlý soubor k následné analýze. Dílčí závěry vyplývají z vybraných skutečností, přesto, že jde o informace, které nelze zobecňovat, zcela jistě poskytují určitý náhled a představu na problematiku výkonu této profese. Celkový obraz je tvořen výslednou analýzou kvalitativních rozhovorů, které byly doplněny informacemi z dalších výzkumných technik.

V souladu s výzkumnými otázkami lze konstatovat, že:

Teoretické poznatky z kvalifikačního studia vnímají asistenti pedagoga jako přínosné, zejména oceňují získání vědomostí z oboru speciální pedagogiky. Kvalita kvalifikačního studia velmi ovlivňuje jejich budoucí praxi. Pro to, aby asistenti mohli pracovat s žáky individuálně, vyzdvihují potřebu znalosti konkrétních diagnóz. Nicméně jako nejpřínosnější pro svou profesi vidí praktické zkušenosti, které získali v rámci různých cvičení. Z toho vyplývá, že čím častěji a blíže se asistent pedagoga setká v průběhu kvalifikace s asistentskou praxí, tím lepší má předpoklady pro kvalitní vykonávání své profese.

Dle vyjádření respondentů je zřejmé, že klíčovou roli v podpůrném pedagogickém působení asistentů hrají jejich osobnostní předpoklady a kvality. Důležitý je především nezaujatý a individuální přístup k různým skupinám žáků, empatie, trpělivost a také schopnost zachovat si odstup (resilience). Respondenti zdůrazňovali schopnost reagovat zodpovědně na nepředvídatelné situace a umění řešit konflikty. Vůbec nejdůležitější se jeví rozvoj komunikačních dovedností.

Jak se asistenti pedagoga cítí ve škole mezi ostatními pedagogy? Z výroků vyplývá, že stále existuje určitá bariéra mezi učiteli a jejich asistenty. Tito sami někdy vnímají svou roli jako méněcennou, i když jak mnozí poukazují, je tato situace výsledkem nezkušenosti učitelů s podporou asistenta. Asistenti svou práci hodnotí jako důležitou a potřebnou

a je na učiteli, který výuku vede, jak dokáže možností asistence využít. Problémem se také ukázalo nedostatečné vymezení úkolů asistenta pedagoga.

7 ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednávala o osobnostních předpokladech a potřebné kvalifikaci pro profesi asistenta pedagoga. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části byla ve čtyřech kapitolách shrnuta data z odborné literatury. První kapitola se týkala předpokladů pro výkon profese asistenta pedagoga, tedy potřebné kvalifikace a vhodných osobnostních vlastností, dovedností a vědomostí. Ve druhé kapitole byla popsána náplň profese asistenta pedagoga. Třetí kapitola popsala interpersonální vztahy, kterých je asistent pedagoga součástí. Poslední kapitola shrnovala rizika, kterým může být asistent pedagoga vystaven. V praktické části byla popsána data z výzkumného šetření, s ohledem na informace zpracované v teoretické části. Výzkum byl uskutečněn kvalitativními i kvantitativními metodami, pomocí polo-strukturovaného rozhovoru a dvou dotazníků.

Z práce je zřejmé, že požadavky na osobnost asistenta pedagoga jsou aktuálně vysoké. Je možné nalézt shodu mezi závěry mého výzkumu a odbornou literaturou. Ze všech zdrojů je zřejmé, že asistent pedagoga má být pevná osobnost se sociálními rysy a musí ovládat mnoho sociálních a dalších dovedností. Asistent pedagoga se ve své práci potýká také s řadou překážek – nízké postavení v kolektivu školy, obtížná komunikace s účastníky vzdělávání a nedostatečné finanční hodnocení. Přes toto všechno musí asistent umět přistupovat k žákovi s každodenním vstřícným postojem a pomáhat mu v jeho integraci. V závěru bych chtěla upozornit na důležitost kvalifikace, která by asistenty připravila na kvalitní vykonávání této nezbytné profese.

Lze konstatovat, že stanovené cíle práce byly splněny, protože na základě teoretických informací byly popsány a prezentovány vybrané úseky ze složité oblasti profese asistentů pedagoga. Kvantitativně zaměřená sociální studie dokládá převážně pozitivní zkušenost asistentů pedagoga z výkonu své profese, nicméně závěry také rozkryly některé problematické skutečnosti. Je zřejmé, že pro asistenty pedagoga je velmi důležitá kvalifikace, nejpotřebnější se jeví praxe. Ne všichni asistenti měli v průběhu studia možnost setkat se s lektory, kteří by měli praktickou zkušenost a asistenty pedagoga plně chápali. Je zřetelné, že v průběhu kvalifikace je třeba, aby se asistenti pedagoga setkali s obtížemi a riziky, které tato práce přináší. V odborné literatuře je zmiňováno vysoké riziko syndromu vyhoření a stresu v této profesi, proto by asistenti pedagoga měli být připraveni. Překážkou pro dobré vykonávání této profese může být také přístup osobnosti

asistenta pedagoga. Z výzkumu vyplývá, že potřebné jsou dvě kontrastní vlastnosti, a to empatie a zároveň psychická odolnost. Je jistě třeba vcítit se do dítěte a zároveň mít zdravý odstup. S odbornými zdroji se shoduje skutečnost, že asistenti pedagoga mají složité postavení v kolektivu pedagogů. Asistenti trpí pocitem méněcennosti a vnímají své postavení jako podřadné. To se projevuje na spolupráci s třídními učiteli a dalšími pedagogy. Z výzkumu také vyšlo najevo, že učitelé, se kterými asistenti pedagoga spolupracují, nemají zkušenosti a nevědí, jak naložit s další osobou ve třídě. Přesto asistenti vidí často problémy, které pedagog nemá možnost zaznamenat.

S ohledem na tyto skutečnosti lze vznést následující návrhy. Instituce, zajišťující kvalifikační vzdělání pro asistenty pedagoga, by měly do svých osnov zahrnout praktické zvyšování dovedností formou přímého výkonu práce ve třídách. Lektori by sami měli mít pedagogickou praxi, nejlépe jako asistenti. V průběhu získávání kvalifikace by asistenti pedagoga měli mít možnost seznámit se s prostředím inkluze. Uchazeči o tuto profesi by měli být dobře seznámeni i s riziky, kterým budou v budoucnu čelit. Škola by ke zlepšení podmínek pro výkon profese asistenta pedagoga mohla zabezpečit asistentům pedagoga odborné vedení. Odborné vedení může zastávat třídní učitel, speciální pedagog, nebo školní psycholog. Asistenti pedagoga by tak mohli mít vždy příležitost se poradit, zeptat se na nejasnosti. Také by byla zajištěna psychohygiena, která je pro asistenty pedagoga nezbytná.

Učitelé, v jejichž hodinách asistent pedagoga působí, by mohli být k profesi asistenta pedagoga být více otevření a přistupovat k nim rovnocenně. Pokud učitel naslouchá asistentovi, má příležitost se zlepšovat ve vykonávání své učitelské profese. Zcela jistě by bylo přínosné, pokud by učitelé mezi sebou sdíleli zkušenosti o spolupráci s asistentem pedagoga. Zajištěno by mohlo být také vzdělávání pedagogů o spolupráci s asistentem pedagoga. Určitě je na místě navrhnout vydání publikace, která by přiblížila tuto profesi učitelům a konkrétně jim ukázala, jak s asistenty pracovat. Asistenti pedagoga by měli k podpoření významu své práce více mluvit o obtížích, které jsou s jejich prací spojeny.

Věřím, že závěr mé bakalářské práce potvrdil potřebu kvalitních osobností, které přicházejí vykonávat tuto profesi. Z uvedených skutečností vyplývá, že tato pozice ve školství hraje významnou roli a asistent pedagoga nemá jednoduché postavení a podmínky. Pokud přesto dokáže ke svému úkolu přistupovat zodpovědně, může velmi pozvednout úroveň vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Teoretická část

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

DEVECCHI, C., DETTORI, F., DOVESTON, M., SEDGWICK, P., JAMENT, J., 2012. Inclusive classrooms in Italy and England : the role of support teachers and teaching assistants. *European journal of special needs education* 2/2012, s. 171-184.

DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HABR, Jonáš, Helena HÁJKOVÁ a Hana VANÍČKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4670-7.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1.

HUČÍN, Jakub. Všechny děti patří k sobě. *Psychologie dnes: psychologie, psychoterapie, životní styl*. 2005, 11(6), 11-15. ISSN 1212-9607.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOZOHOŘSKÁ, Věra, ŠVANCAR, Radmil, ed. Asistenti pedagoga všechno nespasí: scházejí informace o společném vzdělávacím programu. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2015, 118(34), 18-19. ISSN 0139-5718.

MEZERA, Antonín. *Pro jaké povolání se hodím?: jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2395-9.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.

Nařízení vlády č.75/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005, o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

NAZARČUKOVÁ, Lenka. *Spolupráce učitele s asistentem pedagoga - zaměřeno na školní praxi. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 2(4), 32-33. ISSN 2336-3436.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014, 82 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

PUŠKINOVÁ, Monika. *Asistent pedagoga ve školní družině. Speciál pro školní družiny: příloha časopisu Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2016, 3(6), 2-4. ISSN 2336-4343.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka: [podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích]*. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-369-7.

ŠKUREK, Martin. *Metodika práce asistenta pedagoga: náležitý dohled asistenta pedagoga*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4717-9.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-808-7963-159.

TRENT, J. 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. IN: *Educational research* 01/2014, s. 28-47.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Asistent pedagoga. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2009, 6(4), 11-14. ISSN 1214-8679.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <https://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, č. 4, s. 319-336. ISSN 0885-6257.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

PRAKTICKÁ ČÁST

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

CHRÁSKA, Miroslav a Klára ŠEĐOVÁ. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav a Klára ŠEĐOVÁ. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-79-3.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – 20 § zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Příloha č. 4 – Dotazník s demografickými informacemi

Příloha č. 5 – Dotazník se škálami Likertova typu

Příloha č. 6 – Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha č. 7 – Výsledky dotazníků se škálami Likertova typu